



JOURNÉE D'ÉTUDE IUFM
5 FÉVRIER 2026

BOOKLET DES CONTRIBUTIONS
POUR LA JOURNÉE DU
5 FÉVRIER 2026

(dés)équilibre(s) dans les alternances en formation





UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

JOURNÉE D'ÉTUDE IUFE

5 FÉVRIER 2026

UNI MAIL | 8H30 | SALLE MS160

« (Dés)équilibres dans les alternances en formation »

Nos fonctions de formateur·ices et/ou de chercheur·es au sein de l'institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE) nous conduisent à œuvrer de manière singulière et collective dans le cadre de programmes de formation conçus pour former les enseignant·es en enseignement primaire (formation en enseignement primaire, ci-après FEP), en enseignement secondaire (formation en enseignement secondaire dans les degrés secondaires 1 et 2, ci-après FORENSEC) et en enseignement spécialisé (maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, ci-après MESP). Si ces trois programmes organisent la formation à l'enseignement « dans une articulation continue entre théorie et pratique » (site de l'IUFE), partagent-elles pour autant les mêmes conceptions de l'alternance en formation ? Cette journée d'étude de l'IUFE tend à questionner dans ce sens les programmes de formation afin de mieux clarifier la position institutionnelle et politique, en matière d'alternance, mais également de questionner les pratiques des formateur·ices afin de saisir la manière dont l'alternance se concrétise dans leur ingénierie de formation.

Nombreux sont les auteur·ices à avoir évoqué la multiréférentialité à partir de laquelle le concept d'alternance est mobilisé (notamment Gremion, 2022 ; Mehran, Ronveaux et Vanhulle, 2007) pour étudier les programmes, dispositifs à partir desquels la professionnalisation des enseignant·es peut être pensée. Cette multiréférentialité est encore et toujours mise en débat dans de nombreux ouvrages ou colloques, par exemple le colloque du RésAAlt¹ en novembre 2024 à Lyon, et fait même l'objet de réflexions stratégiques et organisationnelles, car elle semble être l'un des meilleurs moyens de parvenir à tirer pleinement parti du lieu d'exercice du travail « en tant qu'environnement particulièrement propice à l'acquisition de connaissances » (OCDE, 2018, p.15). L'alternance en devient parfois même davantage un slogan ou un concept incantatoire, lié au discours politique (Maubant & Roquet, 2016) où elle ne sert qu'à afficher un lien avec le milieu de travail, sans véritable impact sur la professionnalisation des apprentant·es (Tardif & Lessard, 1999).

A Genève, les discours et les prises de positions publiques/politiques sur les formations en alternance ne font pas exception. L'alternance dans les formations étant élevée au rang des prescriptions légales et institutionnelles, celle-ci est contractualisée. Ces prescriptions obligeraient ainsi non seulement les partenaires (université et terrains scolaires) l'un envers l'autre, mais elles

¹ <https://www.resaalt.com/accueil>

assurerait aussi aux étudiant·es la garantie d'une « forte articulation entre connaissances théoriques et expériences pratiques » (art. 132 et 133, LIP).

La littérature met le plus souvent en avant différents *équilibres* et *déséquilibres* envisageables dans le continuum de ce principe de partenariat, qui a pour habitude d'établir le dispositif de(s) stage(s) comme le dispositif emblématique de l'alternance en formation. Sur la base de l'article de Vanhulle, Mehran et Ronveaux (2007) faisant référence dans le champ, ainsi que de Mezzena & Kramer (2019), nous distinguons quatre types d'alternance positionnés dans un continuum et relevant de rapports entre théorie et pratique distincts.

- À l'une des extrémités du continuum, la forme *juxtapositive* de l'alternance. Comme cette forme l'indique, le lieu de la « théorie » et le lieu de la « pratique » sont volontairement séparés et indépendants. Par exemple, les formations où le ou les stages interviennent une fois que la formation théorique est aboutie ou les formations où les « alternant·es » sont deux à trois jours en stage et deux à trois jours à l'institut de formation, sans que ces deux espaces-temps ne dialoguent. Les deux pôles (théorie et pratique) fonctionnent en parallèle ou en succession, sans beaucoup d'échanges ni d'ajustements réciproques.
- Au centre du continuum se situe l'alternance *associative* où existe une intention de relier la théorie et la pratique, mais de manière directive et unidirectionnelle : la théorie précède et prescrit la pratique. L'université détient ici un savoir jugé comme légitimé et où le terrain ne devient qu'un lieu d'application de ces modèles théoriques.
- À l'inverse, dans une logique *acculturatrice*, il y a l'intention d'une socialisation majeure des étudiant·es aux savoirs pratiques grâce au stage. Ici seul le terrain d'exercice obtiendrait une légitimité de formation.
- À l'autre extrémité du continuum, la collaboration entre l'université et les terrains scolaires est pensée et déclinée en dispositifs visant précisément à permettre l'articulation et l'interdépendance entre « théorie » et « pratique », l'alternance devient *intégrative*.

Les prescriptions cantonales et fédérales évoquées plus haut semblent donc de fait inscrire les formations à l'enseignement du canton de Genève dans une alternance de type intégratif. Les formations en alternance viseraient donc à « articuler les dimensions théoriques et pratiques constitutives des professions » (Balslev, 2021) et à faire dialoguer, voire à conjuguer les points de vue multiples et parfois antagonistes *sur et pour* une formation susceptible de garantir le *juste équilibre* d'une circulation des savoirs entre les pôles institutionnel (savoirs homologués), organisationnel (savoirs savants) et actuel (savoirs expérientiels). Cette articulation théorie-pratique, pourtant centrale dans l'alternance et la formation des enseignant·es, semble être néanmoins très complexe à concrétiser (Barbier, 2010 ; Perrenoud, 1994 ; Perrenoud et al., 2008 ; Mezzena & Kramer, 2019). Par exemple, Mezzena et Kramer (2019) relèvent notamment que, malgré la volonté de ne pas réifier la théorie à l'institut de formation et la pratique à l'exercice professionnel, la séparation entre ces termes est tout de même maintenue. Cet état de fait délègue ainsi à la personne en formation la responsabilité de se situer entre le terrain et l'institut de formation - se référant chacun à des savoirs différents - en vue de construire son activité professionnelle propre (Perréard Vité & Leutenegger, 2007).

Parallèlement, on assiste depuis une vingtaine d'années à un regain d'intérêt pour la pensée de Dewey dans les sciences de l'éducation et de la formation (Thievenaz & Fabre, 2023) notamment car celui-ci place l'expérience au cœur de la connaissance (Deledalle, 1966) et « en logeant les idées dans la pratique même, il n'y a dès lors plus rien à faire alterner » (Mezzena & Kramer, 2019, p. 15). L'expérience, sous sa forme d'enquête et en tant qu'effort dirigé, est créatrice de nouvelles

connaissances ou manières de faire. Traduit dans le champ de la formation des enseignant·es par des dispositifs *expérientiels* (Vanini De Carlo & Volpé, 2023 ; Lussi Borer & Muller, 2016), cette perspective ouvre encore un peu plus la complexité de ce que recouvre le concept d’alternance. Ces propositions soulignent davantage que, dans la littérature, l’alternance serait essentiellement envisagée à un niveau politique et institutionnel, tandis que les pratiques effectives des formateur·ices et les ingénieries pédagogiques dans ce cadre pourraient apparaître en second plan.

S’inscrivant a priori dans une alternance dite intégrative, les trois programmes de formation de l’IUFE offrent ainsi aux étudiant·es les conditions d’une professionnalisation notamment lors des stages conçus comme des espaces d’interfaces entre le monde universitaire et le monde professionnel (Mehran, 2010 ; Desbiens, Correa Molina & Habak, 2019).

A la lumière de ces éléments un ensemble de questions se posent.

- Comment se décline effectivement l’alternance au sein de la FEP, de la FORENSEC et de la MESP ? Du point de vue des conditions-cadres formalisant ces partenariats entre les institutions de formation et les (futurs) employeurs ?
- Quelles similitudes et quelles différences observe-t-on dans les visées, les dispositifs et les priorités institutionnelles de chaque programme ?
- Comment faire en sorte que l’alternance ne reste pas un simple “concept incantatoire” ? Quelles sont les ingénieries de formation et les dispositifs mis en œuvre ? Quels sont les outils à disposition ?
- Comment les formatrices et formateurs mettent-ils concrètement en œuvre des ingénieries de formation qui « font dialoguer » théorie et pratique ?
- Quelles sont les différentes temporalités, les différents espaces sur lesquels les formateurs s’appuient pour faire vivre ces alternances aux étudiant·es ? Quels sont les différents acteur·ices de cette alternance, comment parviennent-ils/elles à déjouer les temporalités et les espaces inhérents à la notion même d’alternance ? Comment et en quoi peuvent-ils/elles être eux/elles-mêmes source/outils/vecteurs d’intégration des savoirs ?
- Rares sont les espaces-temps durant lesquels les acteur·ices concerné·es par l’alternance se côtoient réellement. Dès lors en quoi certains artefacts tels que les vidéos, les ressources numériques contribuent-ils ou au contraire brouillent-ils les espaces et les temporalités de cette alternance pour les acteur·ices ?
- Peut-on considérer les dispositifs stages, tout autant pluriels qu’ils soient, comme les uniques socles de cette alternance ? Quels sont les autres dispositifs au sein des programmes de formations contribuent l’alternance ? Comment cette alternance est-elle mise en œuvre ?
- Comment se gère la tension entre, d’une part, la prescription institutionnelle ou universitaire et, d’autre part, l’expertise du terrain ?
- Quelles modalités d’accompagnement et d’évaluation permettent de mesurer l’impact effectif de l’alternance sur la construction de l’identité professionnelle des futur·es enseignant·es ?
- Dans quelle mesure des approches inspirées de Dewey (ou d’autres courants) modifient-elles la place de l’expérience dans la formation ?
- Comment faire en sorte que l’expérience vécue en stage ou en classe ne reste pas cloisonnée, mais s’intègre réellement dans les apprentissages universitaires et la réflexion des étudiant·es ?
- Comment les acteur·ices (université, terrains scolaires, autorités) peuvent-ils/elles co-construire des dispositifs d’alternance intégrative ?

Ces questions font déjà l’objet d’une réflexion collective et partagée entre les enseignant·es primaires, secondaires et spécialisés exerçant une fonction de formateur·ices sur les terrains

scolaires, dans le cadre du CAS « Observation, analyse et accompagnement des pratiques des enseignant·es en formation » également offert par l'IUFE. Une telle réflexion ne semble pas encore exister, de manière conjointe, entre les formateur·ices universitaires de la FEP, de la FORENSEC et de la MESP. Cette première journée d'étude inter programmes nous semble donc devoir contribuer à développer l'interconnaissance entre les différents programmes de formation, en permettant aux collègues de mieux connaître et faire connaître les différents dispositifs conçus et/ou mis en œuvre dans une perspective d'alternance.

Quatre axes de contributions professionnelles sont privilégiés dans cette visée d'interconnaissance au fil de la journée :

Axe 1 – Conceptions de l’alternance : du discours institutionnel aux programmes de formation

Ce premier axe cherche à comprendre comment l'alternance est définie, prescrite et mise en avant dans les trois programmes (FEP, FORENSEC, MESP) et voir si ces discours se traduisent effectivement dans la pratique. Et si oui, comment ? Il vise ainsi à interroger la présence ou l'absence de hiérarchie plus ou moins implicite ou explicite entre les lieux de formation et/ou les savoirs théoriques et pratiques. Concrètement, quelles conceptions de l'alternance (juxtapositive, associative, acculturatrice, intégrative) se dégagent des plans d'études, des discours institutionnels, des programmes ? Observe-t-on des variations importantes entre les filières primaire, secondaire et spécialisée ? Dans quelle mesure la théorie est-elle considérée comme un savoir à appliquer où la pratique ne serait qu'un simple terrain de mise en œuvre ? Inversement, comment éviter que le terrain ne soit l'unique source de légitimité (logique « acculturatrice ») ? La logique d'alternance qui permet de former à partir de la complexité du travail est-elle compatible avec la distinction entre approches « didactiques », approches « transversales » et approches « intégratives » ? Ces approches sont-elles articulées ? Si oui, comment ? Comment l'évaluation et la certification sont-elles réparties entre le terrain et l'institut de formation ?

Axe 2 – Articulation théorie-pratique : ingénieries de formation, accompagnement et pratiques réelles

Ce deuxième axe vise à examiner la mise en œuvre de l'alternance en termes d'ingénieries de formation et de dispositifs (stages, visites, séminaires, etc.), notamment la façon dont la théorie et la pratique se répondent (ou pas) dans la formation des enseignant·es. Il tend également à comprendre la façon dont didactique et transversal se nourrissent mutuellement dans les situations de formation et d'accompagnement des stagiaires. Concrètement, quelles modalités de visite et de suivi des stagiaires sont organisées pour articuler temps universitaire et temps sur le terrain ? Comment ces modalités favorisent-elles (ou non) des interactions entre formateurs universitaires et formateurs de terrain ? Sur le plan des ingénieries, quels exemples de dispositifs (analyse de pratiques, portfolios réflexifs, etc.) permettent de faire dialoguer la théorie et l'expérience vécue sur le terrain ? Comment s'opère le dialogue entre les didactiques disciplinaires, les aspects pédagogiques et intégratifs ? Quelles formes prend l'accompagnement (individuel, collectif, hybride) lors des stages et dans les cours ?

Cet axe 2 tend également à ouvrir la réflexion à des pratiques encore peu institutionnalisées qui permettent de penser l'alternance sous un angle nouveau (usages du numérique, approches interdisciplinaires, dispositifs vidéo, dispositifs collaboratifs, etc.). Il s'agit ainsi d'interroger les évolutions possibles de l'alternance face aux enjeux contemporains des formations à l'enseignement. Quelles ingénieries formatives expérientielles misant sur l'enquête apparaissent dans les programmes de l'IUFE ? Dans quelle mesure les outils numériques (plateformes numériques, analyse vidéo, simulations, IA) ouvrent-ils de nouvelles manières d'articuler théorie et pratique ? Comment ces outils reconfigurent-ils la relation entre formateur·ices, étudiant·es et acteur·ices du monde scolaire ? Quelles formes d'alternance émergent dans le cadre de partenariats entre le terrain et l'IUFE ?

Axe 3 – Le développement longitudinal des étudiant·es dans l’alternance : postures, engagement et construction identitaire

Ce troisième axe explore la manière dont les étudiant·es saisissent, questionnent, interrogent ces dispositifs de l'alternance, en tant que personnes destinatrices et bénéficiaires principales de cette alternance en formation. Il explore ainsi le sens et la valeur accordés aux différentes sources de savoirs par les étudiant·es, la manière dont ceux-ci/celles-ci s'en emparent dans la construction de leur identité professionnelle. Quelle expérience ont-ils/elles de la perspective intégrative de l'alternance en formation ? Quels sont les équilibres et les déséquilibres perçus par ces dernier·es dans les formes d'alternances effectivement mises en œuvre au sein des programmes de formation ? Cet

axe analyse enfin les conditions contribuant à l'engagement des étudiant·es dans les dispositifs (portfolio etc.) ayant a priori pour vocation de les conduire vers un développement professionnel.

Axe 4 – Ouvertures

Ce dernier axe tend à ouvrir la réflexion à toutes autres pratiques et/ou conceptions de l'alternance en formation voire des formes alternatives de formation qui proposeraient un dépassement de l'alternance. Il s'agit ainsi d'interroger tout angle nouveau ou éventuellement impensé dans la mise en œuvre de la formation des enseignant·es.

Les contributions pourront concerter des objets variés (recherche scientifique, analyse réflexive des pratiques, retour d'expérience, présentation de dispositifs et d'ingénieries de formation, analyse des prescrits des programmes, outils de formation dans l'alternance, etc.), finalement tout ce qui a trait aux questions et réflexions sur les difficultés ou réussites rencontrées par rapport à la formation d'enseignant·es en alternance. Chaque présentation durera 20 minutes, suivie de 20 minutes de discussion avec la salle.

Références bibliographiques

- Balslev, K. (2021). Alternance. In E. Runtz-Christian & P.-F. Coen (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et des enseignants en Suisse romande et au Tessin* (p. 13–15). LEP Loisirs et pédagogie.
- Barbier, J.-M. (dir.) (2010). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.
- Gremion, C. (2022). Usages et Mésusages des Pédagogies de L'alternance. *Phronesis*, 11(1), 91-106. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2022-1-page-91?lang=fr>.
- OCDE (2018). *L'apprentissage et l'alternance en sept questions*. Document télé-accessible : <https://www.oecd.org/fr/publications/l-apprentissage-et-l-alternance-en-sept-questions-9789264307513-fr.htm>
- Maubant, P. et Roquet, P. (2016). Introduction les Reliances de L'alternance En Formation et Ses Effets Sur les Processus de Construction Identitaire des Alternants. *Phronesis*, 5(1), 1-3. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2016-1-page-1?lang=fr>.
- Mehran, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (Ed.) (2007). *Alternances en formation*. De Boeck.
- Perréard Vité, A. & Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance. In F. Mehran, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (p. 121-142). De Boeck.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 7–20). De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Vacher, Y. (2015). Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 79, 91-99.

Programme provisoire (v.27-janv.-26)

L'alternance occupe une place centrale dans la formation initiale pour l'enseignement. Loin de constituer un simple va-et-vient entre l'institut de formation et les terrains professionnels, elle engage une pluralité d'acteurs, de savoirs, de temporalités et de logiques parfois convergentes, parfois dissonantes. Cette journée d'étude propose d'examiner ces (dés)équilibres au cœur de l'alternance, non pour en lisser les tensions, mais pour mieux comprendre ce qu'elles révèlent du développement professionnel, des dispositifs mis en œuvre et des cultures de formation propres aux trois programmes de l'IUFE.

À partir de communications ancrées dans des recherches, des analyses de dispositifs et des retours de pratiques, la journée interroge quatre axes majeurs :

1. Les conceptions et modèles de l'alternance ;
2. Les articulations entre théorie, pratique et ingénieries de formation ;
3. Les postures et engagements des étudiant.es en stage ;
4. Les formes élargies d'alternance, notamment dans les tiers-lieux.

En articulant ces regards, l'objectif est de nourrir un dialogue inter-programmes autour des conditions qui rendent l'alternance à la fois formatrice, habitée et porteuse de développement professionnel. La table ronde finale réunira des représentant-es des trois programmes de formation pour discuter des perspectives ouvertes par ces contributions et des défis communs à relever pour les années à venir.

08h30 – 10h00 : Conférence introductory (MS160)

Catherine Van Nieuwenhoven, professeure ordinaire en Faculté des sciences de l'éducation à l'UCLouvain

La place du terrain dans la formation initiale des enseignant.es, développement professionnel et accompagnement

10h00 – 10h30 : Pause-café (devant l'auditoire MS160)

10h30 – 12h00 : Sessions parallèles – Bloc 1

Session A – Axe 1 (Salle PM02)

Coralie Delorme, Anne Nguyen, Thibault Colin, Mathieu Mehareche, Roland Emery & Vincent Boutière	Coconstruire un dispositif de coformation destiné aux formatrices et formateurs d'enseignantes et enseignants spécialisés : regards croisés de formateurs universitaires et de formateurs de terrain	MESP
Manuel Perrenoud	Les principes d'alternance et de division du travail en formation à l'enseignement contribuent-ils à faire progresser la démocratie ?	n/a
Yann Volpé, Cristian Bota & Valérie Lussi Borer	De l'enquête à l'intégration : repenser l'accompagnement en alternance	n/a

Session B – Axe 2 (Salle PM03)

Anne Monnier & Pascal Boninsegni	Une articulation atelier-suivi sur le terrain centrée sur les dilemmes didactiques	FORENSEC
Jean-Sébastien Graulich & Leonard Rouiller	Comment apprendre à enseigner par l'observation de pratiques sans s'aligner ?	FORENSEC
Céline Mazzon, Virginie Ruppin & Apolline Torregrosa	Tensions et écarts dans les dispositifs d'alternance : entre didactique des arts et pratiques du terrain	FEP

12h00 – 13h30 : Pause de midi (sous-sol de la cafétéria côté parc)

13h30 – 15h00 : Sessions parallèles – Bloc 2

Session C – Axe 2 (Salle PM02)

Murièle Jacquier	Scénarisations pédagogiques coopératives intégrant le numérique et l'EDD : apports d'un dispositif hybride pour une alternance intégrative en formation des enseignant.es du secondaire	FORENSEC
Géry Marcoux, Yann Volpé & Yann Vuillet	La photographie adressée : un dispositif de formation expérientielle en début de formation initiale	FEP
Faustine Roh, Anne Billharz, Loïc Maisonneuve, Géry Marcoux & Yann Volpé	Les séminaires d'analyse et de régulation des pratiques (SARP) : un dispositif d'alternance intégrative co-animé par formatrices et formateurs de terrain et formatrices et formateurs universitaires	FEP

Session D – Axe 3 (Salle PM03)

Christophe Bouillot	Pédagogie différenciée et cohérence pédagogique de l'enseignant(e) stagiaire	FORENSEC
Stéphanie Rienzo & Valérie Hutter	Former aux relations école-familles : enjeux d'alternance et tensions professionnelles	FEP

15h00 – 15h15 : Pause (devant l'auditoire MS160)

15h15 – 16h15 : Sessions parallèles – Bloc 3

Session E – Axe 3 (Salle PM03)

Hélène Condradim, Pamela Castro, Philippe Garo, Isabelle Rivollet & Valérie Vianin Bonzon	Le stage FORENSEC en alternance et son accompagnement par des chargé.e.s d'enseignement en alternance. Les attentes des étudiant.es envers leur stage et les CET en FORENSEC, français	FORENSEC
Marion Didelot & Mariana Fonseca	Vers une documentation des enjeux des stages en classe d'accueil : étude exploratoire	FORENSEC

Session F – Axe 4 (Salle PM02)

Nahed Ghezraoui, Yves Maurice Barblan, Andreea	« Aller au musée, mais pour quoi faire ? »	FEP
--	--	-----

Capitanescu Benetti & Fabio Antonio Falcone	Former les futur.es enseignant.es par la visite au musée comme expérience de reliance dans une formation initiale en alternance	
Federica Rossi	Le roman graphique, en alternance : de la théorie à la classe	FORENSEC

16h15 – 17h15 : Table ronde (MS160)

Comment concevoir, ajuster et gouverner l'alternance dans les trois programmes de l'IUFE (FEP, MESP et FORENSEC), de manière à articuler leurs contraintes propres tout en construisant un véritable « programme commun » de professionnalisation ?

Avec les représentantes des programmes de formation IUFE :

- Valérie Lussi Borer (FEP)
- Greta Pelgrims (MESP)
- Isabelle Collet (FORENSEC)

Inscriptions & renseignements

Renseignements : csannalesiufe@unige.ch

Inscription : [Inscription Journée d'études IUFE - 5 février 2026 – Remplir le formulaire](#)

Session A – Axe 1

A.1. Coconstruire un dispositif de coformation destiné aux formatrices et formateurs d'enseignantes et enseignants spécialisés

Regards croisés de formateurs universitaires et de formateurs de terrain

Coralie Delorme* (Équipe PACES) - Coralie.Delorme@unige.ch

Annik Nguyen* (Équipe PACES) - Annik.Nguyen@unige.ch

Thibaut Colin (École protestante d'altitude de Saint-Cergue - ÉPA) - thibaut.colin@epa-stcergue.ch

Mathieu Mehareche (École protestante d'altitude de Saint-Cergue - ÉPA) - mathieu.mehareche@epa-stcergue.ch

Roland Emery* (Équipe PACES) - Roland.Emery@unige.ch

Vincent Boutière* (Équipe PACES) - vincent.boutiere@unige.ch

*Université de Genève

Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (MESP)

Mots-clés : alternance, coformation, cultures en formation

Résumé

La formation pratique de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (MESP) et celle du complément de formation en ordinaire (CFO) pour la MESP, prévoient des journées dites de coformation. Celles-ci sont adressées aux formateurs/trices de terrain et aux formateurs/trices universitaires de l'IUFE, en charge de l'accompagnement des étudiant-es stagiaires et de l'évaluation conjointe de leurs compétences professionnelles. L'objectif de ces dispositifs est de susciter l'appropriation et le développement d'une culture commune de l'accompagnement et de l'évaluation entre formateurs/trices universitaires et de terrain, en contexte d'alternance (Maulini, 2005). Cette culture commune implique selon nous, outre la reconnaissance des expertises et des rôles spécifiques de chacun, la connaissance et la reconnaissance des obstacles, dilemmes et contraintes respectifs avec lesquels chaque corps de formateurs/trices doit composer pour accompagner et évaluer les étudiant-es stagiaires (Delorme & Richard, sous presse). Or, dès lors que le contrat-type entre les formateurs/trices de terrain et l'IUFE attribue précisément la responsabilité à l'institut de formation « d'organiser des séances de travail et de régulation » et de « proposer des journées de formation spécifiques en relation avec son rôle, pour le/la formateur/trice de terrain », et qu'il demande en retour aux formateurs/trices de terrain de « s'engager à y participer » le risque d'un déséquilibre dans les alternances en formation, surgit. Tels que prescrits les rôles des acteurs respectifs ne tendent-ils pas à cristalliser l'asymétrie des préoccupations et des cultures en formation ? Ne risquent-ils pas de renforcer une coformation « top-down » où les formateurs/trices de terrain sont formés et questionnés sur leurs pratiques d'accompagnement et d'évaluation des étudiants-stagiaires sur les terrains scolaires, sans que l'inverse ne soit envisageable ?

Notre contribution décrit et analyse, à travers le regard croisé de formateurs de terrains et de formateurs/trices universitaires ayant conçu et animé un dispositif de coformation destiné à leurs pairs pour la journée de coformation du stage « Enseigner en contexte d'institution spécialisée » de la MESP. Elle réinterroge à la fois les hiérarchies de savoirs et de cultures dans la mise en œuvre des dispositifs de coformation (axe 1), tout en sondant la nature et l'équilibre des ingrédients nécessaires à l'élaboration d'un dispositif visant à construire une telle culture commune (axe 2).

Références bibliographiques

- Maulini, O. (2005). *Division du travail et développement des compétences entre formateurs d'enseignants : intérêts et limites d'un dispositif de co-formation*, Communication présentée au 5^e colloque international Recherche(s) et Formation : Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences. Atelier 4 : Les savoirs et les compétences des formateurs d'enseignants. IUFM des Pays de la Loire, Nantes, 14-16 février 2005.
- Delorme, C. & Richard, L. (sous presse/mars 2026). Encadrer de futures enseignantes et de futurs enseignants spécialisé·e·s en classe régulière : complexité d'une fonction assumée par les formatrices et les formateurs de l'enseignement régulier, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, xx-xx.

A.1. Les principes d’alternance et de division du travail en formation à l’enseignement contribuent-ils à faire progresser la démocratie ?

Manuel Perrenoud - manuel.perrenoud@unige.ch

ID <https://orcid.org/0000-0002-4159-6117>

Université de Genève

Laboratoire-Innovation-Formation-Éducation (LIFE)

Mots-clés : figure enseignante, démocratie, division du travail

Résumé

Dans les années 90 – quand se prépare à Genève l’universitarisation de la « formation des maîtres » (du primaire) et s’instaure la conception intégrative de l’alternance qu’elle revendique encore – Paquay (1994, p.9) réclame une approche intégrée de six figures enseignantes : maître instruit, technicien, praticien artisan, praticien réflexif, acteur social, personne.

La communication proposée cherchera, en se concentrant sur la figure enseignante acteur social, à problématiser un certain idéal de démocratisation plus ou moins explicitement à l’œuvre dans les travaux pionniers de l’époque (Perrenoud, 2026). Au titre des stratégies privilégiées pour chaque conception du métier en formation initiale, Paquay évoque en effet, et à titre d’exemple, au nombre des priorités pour cette figure : des réalisations de projets collectifs, une gestion démocratique des cours, de la classe et de l’établissement.

Tout autant tourné vers la figure « sociale » que vers la figure « réflexive » du métier, le référentiel des compétences de la formation en enseignement primaire (rédigé il y a trente ans et toujours en vigueur), annonce notamment que la formation « préparera à concevoir, négocier et mettre en œuvre une division du travail ou une action collective, à travailler en équipe, à participer à la vie de l’établissement, à gérer des projets communs. » (IUFE, 2025, p.10).

Ces éléments prescriptifs – comme autant d’infinitifs démocratiques – sont intéressants à discuter aujourd’hui du point de vue d’une exigence partenariale impliquée par le « principe d’alternance » (Vanhulle et al., 2007). Il s’agira de se demander que peut l’alternance, et laquelle, tout en mettant l’accent sur une certaine réhabilitation contemporaine de la question de la division du travail dans le cadre d’une théorie normative de la démocratie (Honneth, 2024), et de discuter, dans cet esprit, la question de l’importance des lieux de travail et des modes d’interaction qui y prévalent (Frega, 2020).

Références bibliographiques

- Frega, R. (2020), Democratic Patterns of Interaction as a Norm for the Workplace. *JSoc Philos*, 51: 27-53. <https://doi.org/10.1111/josp.12304>
- Honneth, A. (2024). *Le souverain laborieux. Une théorie normative du travail*. Gallimard.
- IUFE [Institut universitaire de formation pour l’enseignement]. (2025). *Formations en enseignement primaire et spécialisé. Guide de l’étudiante et de l’étudiant*. Université de Genève. https://www.unige.ch/iufe/application/files/6617/5490/5884/Guide_etudiant_e_FEP-MESP_2025-2026.pdf
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l’enseignant ? *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Perrenoud, M. (2026, projet d’article accepté). L’universitarisation de la « formation des maîtres » à Genève dans les années 1990 à la lumière d’une philosophie du travail démocratique [pour un dossier d’Éducation et Socialisation : « *La formation des enseignants dans une perspective de démocratisation : quels liens avec l’université, la recherche, la science ?* » Eds. F. Lantheaume & A.D. Robert]
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d’alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>.

A.1. De l'enquête à l'intégration : repenser l'accompagnement en alternance

Yann Volpé - Yann.Volpe@unige.ch  <https://orcid.org/0000-0003-2336-9794>

Cristian Bota - Cristian.Bota@unige.ch

Valérie Lussi Borer - Valerie.Lussi@unige.ch  <https://orcid.org/0000-0002-4379-0044>

Université de Genève

Équipe AFORDENS

Mots-clés : enquête, accompagnement, intégration, alternance, formation des enseignant-es

Résumé

Cette communication s'inscrit dans l'axe 1 des journées d'étude, en interrogeant la manière dont les ingénieries de formation peuvent réinvestir le concept d'alternance intégrative, souvent invoqué comme slogan politique et institutionnel. Alors que les discours officiels la présentent comme une articulation harmonieuse entre théorie et pratique, les pratiques d'accompagnement sur le terrain montrent des tensions plus complexes, liées aux logiques distinctes des milieux de formation et de travail.

À partir des travaux de John Dewey sur l'enquête (1938/1993) et de Mary Parker Follett sur l'intégration (1924), nous proposons de reconsiderer l'alternance non comme un principe abstrait, mais comme une expérience vécue et dynamique. L'accompagnement des stagiaires est envisagé ici comme une double enquête imbriquée : celle du/de la stagiaire sur son activité, et celle du/de la formateur-ice sur la manière de soutenir le processus d'enquête du/de la stagiaire. L'enquête, déclenchée par l'indétermination des situations rencontrées, constitue un processus de transformation réciproque entre la personne et son environnement. L'intégration, quant à elle, désigne l'expérience créatrice qui émerge lorsque les tensions et contradictions vécues durant l'enquête se réorganisent en une forme unitaire, cohérente et opératoire pour l'agir professionnel.

À partir d'une réflexion théorique sur les concepts d'enquête et d'intégration, nous montrerons comment cette conception permet d'envisager l'alternance comme une pratique située, où les interactions entre stagiaires et formateurs/trices deviennent le véritable lieu de construction des savoirs professionnels. Loin d'être une simple articulation entre milieux de formation et de travail, cette approche situe l'accompagnement au cœur du processus d'intégration et ouvre la voie à une alternance réellement formatrice, expérientielle et démocratique. Elle offre ainsi un cadre pour dépasser le caractère incantatoire souvent attribué à l'alternance en formation et en faire un levier concret de développement professionnel et d'émancipation des futur-es enseignant-es.

Références bibliographiques

Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête* (2nd ed.). Presses Universitaires de France.

Follett, M. P. (1924). *Creative experience*. Forgotten Books.

Session B – Axe 2

B.2. Une articulation atelier-suivi sur le terrain, centrée sur les dilemmes didactiques

Pascal Boninsegni - pascal.boninsegni@unige.ch

Anne Monnier - anne.monnier@unige.ch  <https://orcid.org/0000-0002-5734-8468>

Université de Genève

FORENSEC

Mots-clés : didactique du français, dilemmes didactiques, réflexivité.

Résumé

En tant que formateurs/trices-chercheur-es en charge des ateliers de didactique du français et du suivi sur le terrain de stagiaires, notre préoccupation est l'élaboration de dispositifs de formation « professionnalisants » (Hofstetter et Schneuwly, 2009), permettant aux étudiant-es d'acquérir les savoirs propres à l'exercice de la profession, selon les normes officiellement fixées par la CIIP1 et par la LIP2.

Dans le cadre des ateliers, le dispositif de formation expérimenté avec quatre volées d'étudiant-es entre 2021 et 2025 articule des lectures théoriques avec la rédaction et l'analyse de cas. Ceux-ci portent sur des dilemmes didactiques qui constituent le quotidien d'un/une l'enseignant-e. Sur le terrain et en articulation avec les ateliers, il s'agit d'amener les stagiaires à envisager ces dilemmes didactiques (Wanlin, 2010), non comme des espaces d'indétermination, des manques, des obstacles ou des vides qui menacent leur activité enseignante, mais comme des lieux de questionnement et de réflexion favorisant le développement d'une pratique professionnelle autonome (Bocquillon, Derobertmasure et Demeuse, 2017).

Pour avoir nous-mêmes un retour sur la place des dilemmes dans le cadre d'une part d'une formation en alternance, nous recueillons, les cas rédigés par les étudiants-es, et les traces écrites des études de cas réalisées en petits groupes ; d'autre part les traces des entretiens post-visites menés à l'aide d'outils spécifiques. Ces données font l'objet d'une analyse qualitative éprouvée dans une étude précédente (Monnier et al., 2015).

1 CIIP : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003.

2 LIP : Loi sur l'Instruction Publique de la République et canton de Genève C 1 10,

http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html

Références bibliographiques

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, (p. 7-40). De Boeck.
- Monnier-Silva, A. C., Weiss, L., & Pellanda Dieci, S. B. (2015). L'éthique et la déontologie professionnelles. Un enjeu de professionnalisation des formations à l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 189-203.
- Bocquillon, M., Derobertmasure, A. & Demeuse, M. (2017, 2e éd.). *Guide pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique »*. FNRS. Institut d'administration scolaire. Université du Mons. https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/03/WP_07_Guide_5_reflexivite.pdf
- Wanlin, Ph. (2010). *Quels dilemmes les enseignants doivent-ils gérer ?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève. <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-w/Quels%20dilemmes.pdf/view>

B.2. Comment apprendre à enseigner par l'observation de pratiques sans s'aligner ?

Jean-Sébastien Graulich - Jean-Sebastien.graulich@unige.ch

Leonard Rouiller - Leonard.Rouiller@unige.ch

Université de Genève

Institut universitaire de formation à l'enseignement (IUFE)

Didactique de la Physique

Mots-clés : réflexivité, professionnalisation, observation

Résumé

Une dissonance fréquemment rencontrée par les stagiaires en responsabilité partagée provient du décalage entre les pratiques de leur enseignant-e d'accueil et les préconisations formulées en atelier de didactique. Cette dissonance ne peut être résolue qu'en offrant aux stagiaires des outils leur permettant d'analyser une pratique sans lui apposer un jugement de valeur manichéen opposant « bonnes » et « mauvaises » pratiques. Un tel outil s'avère également nécessaire dans un dispositif de formation où les stagiaires sont invités à s'observer mutuellement et à discuter de leurs pratiques en l'absence d'enseignant-e ou de formateur/trice.

Dans cette configuration, aucun des deux participants ne peut prétendre détenir un savoir — qu'il soit homologué ou expérientiel — permettant d'évaluer la qualité d'une pratique.

Cette contribution présente une méthodologie d'analyse de leçon que les stagiaires peuvent appliquer aussi bien à leurs propres leçons qu'aux leçons observées dans le cadre de leur stage.

Cette méthodologie leur permet de développer une réflexion critique indépendante de toute prescription et d'en tirer profit dans une démarche de professionnalisation.

Elle s'articule en quatre étapes :

- Fonder l'analyse sur des observations directes relatives à la classe et aux élèves, qui constituent des motifs de satisfaction ou d'insatisfaction pour l'enseignant-e.
- Établir des liens hypothétiques entre les actions de la personne enseignante et les observations précédentes. On adopte ici une posture consistant à considérer que tout ce qui se passe en classe résulte des actions de l'enseignant-e, tout en sachant pertinemment que ce n'est pas vrai.
- Identifier les avantages et les inconvénients des actions identifiées au point précédent. Ces avantages et inconvénients peuvent se situer à différents niveaux (pratique, pédagogique, didactique, etc.).
- Envisager des alternatives susceptibles de réduire les inconvénients ou d'amplifier les avantages.

La méthodologie sera présentée en détail, et un bilan sera proposé à partir d'une mise en œuvre auprès de stagiaires en formation en physique-chimie. Un retour d'enseignant-es expérimenté-es l'ayant appliquée dans le cadre d'une formation continue sera également exposé.

B.2. Tensions et écarts dans les dispositifs d'alternance.

Entre didactique des arts et pratiques du terrain

Céline Mazzon - Celine.mazzon@unige.ch

Virginie Ruppin - Virginie.ruppin@unige.ch  <https://orcid.org/0000-0002-6828-2820>

Apolline Torregrosa - Apolline.torregrosa@unige.ch  <https://orcid.org/0000-0002-8740-6200>

Université de Genève

Équipe « Didactique des arts et du mouvement » (DAM)

Mots-clés : dispositif d'alternance, épistémologie des arts, pratiques effectives

Résumé

Cette communication interroge les dispositifs d'alternance entre formation en didactique des arts et stages en contextes scolaires dans la formation des enseignant-es au primaire (FEP). Elle vise à mettre en évidence les valeurs mises en tension entre les objectifs de la formation et les pratiques réelles du terrain, ainsi que leurs effets sur le parcours de professionnalisation des futur-es enseignant-es.

La formation en didactique des arts engage les étudiant-es à concevoir et analyser des séquences d'enseignement identifiant des objets de savoir spécifiques aux arts selon le Plan d'Etudes Romand (PER, 2010). L'accompagnement dans la préparation de ces séquences s'avère alors fondamental pour appréhender les enjeux de l'enseignement des arts au primaire. Les formateurs de terrain, enseignants généralistes, jouent un rôle essentiel dans cette alternance intégrative (Altet, 2010), articulant la formation universitaire et les pratiques scolaires.

Cependant, d'un point de vue épistémologique, la discipline des arts visuels en Suisse Romande s'inscrit dans une tension fondatrice : entre l'héritage du dessin académique, centré sur l'acquisition de techniques et une tradition qui subsiste des activités créatives manuelles (artisanat, couture, travaux manuels relevant des ACM), ainsi qu'une approche contemporaine axée sur la créativité et la réflexion critique. L'objectif serait de privilégier la démarche artistique plutôt que les activités de simple reproduction ou de bricolage, encore trop présentes dans l'enseignement au primaire. Les étudiant-es observent alors durant leurs stages ces contradictions, révélant des écarts entre intentions formatives et pratiques effectives.

Dès lors, la formation aborde l'analyse des déterminants internes du travail enseignant (Mili et Rickenmann, 2018) afin de mettre en évidence ces écarts et envisager des pistes de franchissement vers des approches renouvelées. Toutefois, les enseignements en arts au primaire demeurent souvent un « répertoire de sujets (...) emprunts aux sites internet de mutualisation professionnelle » (Fabre, 2015, p. 13), témoignant de savoirs pratiques construits par l'expérience qui résistent aux apports de la formation académique.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education sciences & society*, 1, 1.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*, PER. CIIP.
- Fabre, S. (2015). Didactique des arts plastiques : la question de la matrice disciplinaire. *Recherches en didactiques* 1, 19, 9-50.
- Mili, I. et Rickenmann, R. (2018). Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 23, 7-18.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses de l'Université Laval. De Boeck

Session C – Axe 2

C.2. Scénarisation pédagogiques coopératives intégrant le numérique et l'Éducation du développement durable

Apports d'un dispositif hybride pour une alternance intégrative en formation des enseignant-es du secondaire

Murièle Jacquier - murièle.jacquier@unige.ch  <https://orcid.org/0009-0001-0943-2307>

Université de Genève

Institut Universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE)

Mots-clés : à compléter

Résumé

Dans le contexte de la formation en alternance, la mise en cohérence des savoirs théoriques, des pratiques de terrain et des expériences formatives constitue un défi majeur. Cette communication analyse comment l'articulation entre un dispositif de formation hybride et un travail coopératif centré sur la scénarisation pédagogique permet de soutenir une alternance plus intégrative dans la formation des enseignant-es du secondaire.

Le dispositif hybride, combinant séances en présence, travail asynchrone et activités collaboratives à distance, offre aux étudiant-es un espace flexible pour expérimenter des outils et préparer des analyses. Les retours d'évaluation des étudiant-es montrent que cette hybridation est globalement appréciée pour son rythme adaptable et son ancrage pratique, tout en révélant l'importance d'un cadre organisationnel clair, cohérent et solidement structuré.

Au cœur de l'ingénierie de formation, la scénarisation pédagogique est travaillée comme compétence professionnelle clé : les étudiant-es conçoivent ensemble des séquences d'enseignement intégrant les enjeux sociaux, l'éducation au numériques et à la soutenabilité.

Le travail coopératif favorise la confrontation des idées, la justification des choix didactiques et la construction de canevas transposables. De nombreux étudiant-es identifient ces activités comme les plus utiles pour leur future pratique, soulignant qu'elles rendent les apprentissages plus authentiques et moins « hors-sol ».

Enfin, l'intégration du numérique et de la soutenabilité est renforcée par des visites formatives dans des lieux de médiation scientifique (scienscope, unige) perçues comme des moments marquants et directement mobilisables. Ces espaces fonctionnent comme des tiers-lieux où les étudiant-es peuvent analyser des situations issues des sciences et de la société, ancrer l'éducation à la soutenabilité et au numérique dans des contextes plus authentiques et élaborer des scénarisation interdisciplinaires mieux construites et argumentées.

La communication mettra ainsi en lumière comment l'hybridation, la coopération et l'articulation numérique-soutenabilité dans la scénarisation pédagogique contribuent à une alternance plus intégrative, tout en identifiant les ajustements organisationnels nécessaires pour renforcer la lisibilité et l'efficacité du dispositif.

C.2. La photographie adressée : un dispositif de formation expérientielle en début de formation initiale

Géry Marcoux - gery.marcoux@unige.ch

Yann Volpé - yann.volpe@unige.ch  <https://orcid.org/0000-0003-2336-9794>

Yann Vuillet - yann.vuillet@unige.ch

Université de Genève

Institut Universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE)

Mots-clés : ingénieries de formation, accompagnement, photo adressée

Résumé

Dans le cadre du stage en co-responsabilité (SCR) de la formation à l'enseignement primaire à Genève, un dispositif de photographie adressée est proposé pour accompagner les étudiant-es dans leurs premiers pas de formation professionnelle. Il vise à soutenir l'articulation entre expérience en classe, expérience à l'université et démarche d'enquête dans une perspective d'alternance intégrative.

Chaque stagiaire est invité-e à sélectionner une photographie illustrant une préoccupation professionnelle vécue, puis à l' « adresser » à des destinataires : ses pairs ainsi qu'un-e formateur-ice universitaire. Par ce geste d'adresse, une expérience de classe intrigante devient objet d'enquête et de dialogue entre les acteurs de la formation.

Inspiré de la théorie de l'enquête de Dewey (1993) et du dispositif de photographie adressée de Félix et al. (2022), ce cadre engage les stagiaires dans une démarche progressive : explicitation de la situation, mise en mots de tensions vécues, réception du regard d'autrui, reformulation éventuelle du sens de l'action et mise en relation avec des savoirs issus du champ des sciences de l'éducation. La photographie fonctionne comme un médiateur entre perceptions, émotions, pensées et contenus de formation, ouvrant un espace d'élaboration partagée et située du sens de l'expérience.

Afin de poursuivre l'enquête entamée collectivement, chaque stagiaire enregistre et réécoute cet échange.

Cette réécoute agit ici comme un second temps réflexif, permettant d'entendre autrement sa propre parole et celle des autres. À partir de cette triple médiation (visuelle, verbale et épistémique), chaque stagiaire réalise un poster formalisant son enquête. Ce dernier retrace les étapes de leur réflexion : de la situation vécue en classe à son analyse collective, puis à la formulation de nouvelles pistes d'action. Ce passage de l'expérience vécue au discours oral partagé, puis à sa formalisation écrite, marque une transformation du rapport à l'expérience : ce qui était ressenti devient objet d'analyse, ce qui était tacite devient formulable et transmissible.

Ainsi, la photographie adressée ne constitue pas seulement un support réflexif, mais un dispositif dense de formation expérientielle, articulant successivement le voir, le dire, l'écrire et le savoir pour soutenir le développement du jugement professionnel et de la réflexivité des futur-es enseignant-es.

Références bibliographiques

Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France.

Felix, C., Filippi, P.-A., & Mouton, J.-C. (2022). *Le processus de la photographie adressée comme méthode de formation par l'analyse du travail*. 1–18. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03628585>

C.2. Les séminaires d'analyse et de régulation des pratiques (SARP)

Un dispositif d'alternance intégrative co-animé par formatrices et formateurs de terrain et formatrices et formateurs universitaires

Faustine Roh - faustine.roh@edu.ge.ch

Anne Billharz - anne.billharz@edu.ge.ch

Loïc Maisonneuve - loic.maisonneuve@edu.ge.ch

Géry Marcoux - Gery.Marcoux@unige.ch

Yann Volpé - Yann.Volpe@unige.ch  <https://orcid.org/0000-0003-2336-9794>

Université de Genève

Formation à l'enseignement primaire (FEP)

Mots-clés : *ingénieries de formation, accompagnement, co-enseignement formateurs de terrain et formateurs universitaires*

Résumé

Cette contribution présente la refonte des séminaires d'analyse et de régulation des pratiques professionnelles (SARP) dans la formation en enseignement primaire de l'IUFE. Situés au cœur du dernier semestre du Certificat complémentaire en enseignement préscolaire et primaire (CCEP), les SARP constituent un espace d'articulation entre l'institut de formation et l'expérience de la pleine responsabilité de classe.

Jusqu'en 2022, ces séminaires étaient animés exclusivement par des duos de formateurs universitaires (FU). À partir du constat d'un cloisonnement entre le « monde universitaire » et le « monde scolaire », un nouveau dispositif a été mis en place : huit des treize séances annuelles sont désormais co-animées par un/une formateur/trice de terrain (FT) et un/une FU. Ce remaniement vise à instaurer un dispositif d'alternance intégrative dans lequel théorie et pratique cessent d'être conçues comme deux sphères successives ou juxtaposées, mais comme des dimensions conjointes de l'activité enseignante et de sa formation.

En écho à la pensée de John Dewey, cette conception conduit à déplacer la question de l'alternance : lorsque théorie et pratique se logent l'une dans l'autre, il n'y a plus rien à faire alterner. Ce dispositif n'organise donc pas une transition entre deux mondes, mais un milieu commun d'enquête où l'expérience devient la matrice même de la connaissance et de la professionnalisation.

Cette ingénierie de co-animation — impliquant la sélection de FT expérimenté-es, la coordination avec les temporalités des stages et la mise en place d'espaces différenciés avec ou sans FT — permet une circulation effective des connaissances entre les lieux de formation. Les étudiant-es apprennent ainsi à envisager leurs expériences non plus comme des réalités disjointes, mais comme des objets partagés sur plusieurs mondes où la réflexion émerge de l'action et y retourne et inversement. En sus, cette co-animation participe d'un enrichissement professionnel réciproque entre FT et FU qui profitent également aux étudiant-es.

Session D – Axe 3

D.3. Pédagogie différenciée et cohérence pédagogique de l'enseignant(e) stagiaire

Christophe Bouillot - Christophe.Bouillot@unige.ch

Université de Genève

Institut Universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE)

Mots-clés : Pédagogie différenciée, pédagogie active, transposition pragmatique, identité professionnelle des enseignant(e)s stagiaires, dispositifs d'apprentissage.

Résumé

L'étude de la transposition pragmatique fait écho à des situations significatives porteuses de sens entrant dans la zone proximale de développement des stagiaires. L'environnement professionnel mise alors sur une pédagogie active. Le curriculum réel de l'enseignant(e) stagiaire est étudié en analysant les objets didactiques possibles et actualisés dans une séquence pédagogique différenciée simultanée.

La saisine du dispositif de l'alternance renvoie à « une optique de transformation de sa pratique » (Mouchet, 2016).

Selon le point de vue Deweyen, et pour ajouter une touche philosophique, « l'être humain est comme les autres espèces, il est en « transaction permanente avec l'environnement non pas conçu comme un déjà là., un milieu avec lequel agir et réagir, un milieu qui nous forme et auquel il faut donner forme » (Gégout, 2015).

Selon Perrenoud, « les savoirs pédagogiques deviennent mobilisables qu'après transformation » ; « de déclaratives, les connaissances deviennent procédurales » (Vianin, 2019). VIANIN, Pierre (2019). La supervision pédagogique).

Dans quelle mesure la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée contribue à une réflexion sur la cohérence pédagogique de l'enseignant(e) stagiaire ?

Tout d'abord, la recherche d'une cohérence en matière de pédagogie différenciée permet d'illustrer la tension entre le travail prescrit et l'activité réelle du stagiaire (I). Et de s'interroger ensuite sur le rôle du chargé d'enseignement dans l'accompagnement des stagiaires en lien avec la construction de leur identité professionnelle (II).

Références bibliographiques

- Gégout, P. (2015, juin 12). Instrumentalisme deweyen et éducation. *Implications philosophiques. Espace de recherche et de diffusion.* <https://www.implications-philosophiques.org/instrumentalisme-deweyen-et-education/>
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40(1), 9-70. <https://doi.org/10.3917/savo.040.0009>
- Vianin, P. (2019). *La supervision pédagogique : L'accompagnement des stagiaires. Grilles d'observation, guide d'entretien réflexif, outils pratiques, vignettes illustratives.* De Boeck supérieur.

D.3. Former aux relations école-familles. Enjeux d’alternance et tensions professionnelles

Stefanie Rienzo - stefanie.rienzo@unige.ch  <https://orcid.org/0009-0009-1481-4471>

Valérie Hutter - valerie.hutter@unige.ch

Université de Genève

Formation à l'enseignement primaire (FEP)

Mots-clés : Formation en enseignement primaire, relations école-familles, représentations enseignantes

Résumé

Les relations école-familles constituent aujourd’hui une dimension centrale du métier d’enseignant-e, essentielle à la réussite éducative et scolaire des élèves (Maubant & Leclerc, 2008 ; Périer, 2019). Activité réglementée et obligatoire, elle nécessite une formation permettant aux futur-es enseignant-es de construire des relations constructives avec les parents. Cette exigence est renforcée par les recherches montrant, depuis plus de trente ans, la persistance de représentations négatives et dépréciatives de ces relations parmi les enseignant-es (Asdih, 2012 ; Conus & Ogay, 2020 ; Rienzo, 2024).

Dans ce contexte, le module Approches transversales 1² (EAT1) occupe une place importante dans la formation en enseignement primaire (FEP). Il introduit la thématique et amène les étudiant-es à analyser des situations éducatives complexes (SEC) en mobilisant concepts, littérature scientifique et prescriptions institutionnelles. Les semaines de stage permettent ensuite d’observer et de questionner les pratiques de leur formateur/trice de terrain (FT), et de tenter d’articuler théorie et pratique, dans une logique intégrative (Vanhulle et al., 2007).

Cependant, notre expérience de formatrices-chercheuses met en évidence une logique acculturatrice (Vanhulle et al., 2007) aux représentations négatives des relations école-familles (Rienzo & Hutter, à paraître), largement présentes sur le terrain, souvent perçu comme le principal lieu légitime de formation. Les étudiant-es se retrouvent alors en « déséquilibre » : faut-il collaborer avec les parents ou les mettre à distance ? Ouvrir la classe ou la fermer ? Pour faire face à ces dilemmes, un atelier d’écriture a été mis en place lors des semaines d’approfondissement en parallèle de l’analyse de SEC, afin d’amener les étudiant-es à se décentrer, adopter le point de vue des parents, dépasser leurs jugements et se distancier des discours négatifs entendus en stage.

Notre communication vise ainsi à (1) mettre en évidence les déséquilibres, tensions et obstacles perçus par les étudiant-es, notamment liés au poids des stages face au faible volume d’enseignement consacré à cette thématique, et (2) montrer en quoi l’atelier d’écriture et l’analyse de SEC soutiennent une logique intégrative et le développement d’une posture professionnelle réflexive, éthique et compréhensive.

Références bibliographiques

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentions des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52. <https://doi.org/10.7202/101280ar>
- Conus, X., & Ogay, T. (2020). Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien : effet-miroir d’extension et de restriction de rôles. In L. Pelletier et A. Lenoir (Eds.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)* (p. 51-68). Édition des archives contemporaines.
- Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l’improbable partenariat école-famille ; origines d’un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association* (p. 23-36). De Boeck.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L’école face à la précarité familiale*. Presses Universitaires de France.

² <https://www.unige.ch/fapse/bsep/eat1>

- Rienzo, S. (2024). *La construction ordinaire de la collaboration école-familles. Ethnographie des conceptions et des pratiques enseignantes dans le contexte de l'enseignement primaire genevois* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.
- Rienzo, S., & Hutter, V. (à paraître). Naissance et persistance des conceptions négatives de la relation avec les parents d'élèves. *Revue internationale de l'éducation familiale*.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>

Session E – Axe 3

E.3. Le stage FORENSEC en alternance et son accompagnement par des chargé-es d'enseignement en alternance

Les attentes des étudiant-es envers leur stage et les CET en FORENSEC, français

Hélène Conradin - Helene.Conradin@unige.ch

Pamela Castro - Pamela.Castro@unige.ch

Philippe Garo - Philippe.Garo@unige.ch

Isabelle Rivollet - Isabelle.Rivollet@unige.ch

Valérie Vianin Bonzon - Valerie.Vianin-Bonzon@unige.ch

Université de Genève

Institut Universitaire de formation pour l'enseignement

Mots-clés : stage en responsabilité, représentation des étudiants, construction professionnelle, enseignement du français, chargé.e.s d'enseignement terrain

Résumé

Les stagiaires de MASE FORENSENC en français effectuent des stages d'une année dans le secondaire I et le secondaire II. La plupart d'entre eux, environ 85%, effectuent un stage en responsabilité lors de leur première année de formation. Cela signifie qu'ils n'ont pas de référent-e de proximité pour partager leurs expériences ou se situer dans leur progression. Ce stage occupe néanmoins une grande place dans l'expérience de formation et pourrait paraître nourrir avant tout une expérience de formation acculturatrice (Perrenoud, 1994), complémentaire aux cours et ateliers.

Outre les enjeux didactiques relevant spécifiquement de la didactisation des objets de la didactique disciplinaire (Ronneaux & Cordonier, 2007), la gestion d'une classe sur du temps long demande la mise en place d'un système de régulation cohérent et tenable. Celui-ci est évalué sur la base de visites et des documents et discussions qui l'accompagnent. Des séances de travail particulièrement consacrées à certains sujets sont également possibles. Ceci forme les « processus médiateurs de l'apprentissage professionnel » (Balslev et al. 2022) de cet encadrement de stage. Si les étudiants sont en alternance, c'est également le cas des CET qui enseignent dans diverses classes du secondaire. Leur expérience professionnelle n'est pas nécessairement issue de l'ordre d'enseignement dans lequel se déroule le stage, mais apporte une mise en perspective.

En partant de questionnaires adressés aux étudiants actuels sur leurs attentes concernant l'encadrement de leur stage, nous proposerons une analyse visant à déterminer si les attentes paraissent atteignables et si elles demandent plutôt la mobilisation de savoirs didactiques disciplinaires ou relevant des enjeux de la profession enseignante. La présentation a pour volonté de proposer un état de réflexion ouvert sur notre rôle, ses limites et potentialités dans l'accompagnement de la construction identitaire des étudiant-es FORENSEC.

Références bibliographiques

Balslev, K., Maldonado, M., Naef, L., Guzzo, C., Perréard Vité, A., & Lussi Borer, V. (2022). Former des enseignant-es dans l'alternance : traces de l'activité professionnelle, voies et variables pédagogiques. *Phronesis*, 11(1), 32–56. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2022-1-page-32?lang=fr>

Jacquemet, S., Türkal, L., & Gruber, M. (2007). La formation pratique dans un dispositif de formation en alternance : les conditions de l'action du formateur de terrain. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 183–199). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0183>

- Maulini, O., Andrey, A., (2025). Ancrer la formation : entre travail réel et imaginaire du métier. In O. Maulini, T. Bouchetal, A. Malo, & C. Van Nieuwenhoven (Eds.), *Guide pour la formation réflexive des enseignants. Concevoir, conduire et développer des dispositifs professionnalisants*, De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Serres, G., Dastugue, L., & Ravoux, A. (2025). Professionnaliser la formation : en expertise et formation des formateurs. In O. Maulini, T. Bouchetal, A. Malo, & C. Van Nieuwenhoven (Eds.), *Guide pour la formation réflexive des enseignants. Concevoir, conduire et développer des dispositifs professionnalisants* (p. 195-205). De Boeck Supérieur.
- Ronveaux, C., & Cordonier, N. (2007). L'alternance au service des objets de savoirs disciplinaires, de l'objet de formation à l'objet d'enseignement. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (p. 143–163). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0143>
- Balslev, K., Maldonado, M., Naef, L., Guzzo, C., Perréard Vité, A. et Lussi Borer, V. (2022). Former des enseignant·es dans l'alternance : traces de l'activité professionnelle, voies et variables pédagogiques. *Phronesis*, 11(1), 32-56. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2022-1-page-32?lang=fr>.
- Jacquemet, S., Türkal, L. et Graber, M. (2007). La formation pratique dans un dispositif de formation en alternance : les conditions de l'action du formateur de terrain. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 183-199). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0183>.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Ronveaux, C. et Cordonier, N. (2007). L'alternance au service des objets de savoirs disciplinaires, de l'objet de formation à l'objet d'enseignement. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle. *Alternances en formation* (p. 143-163). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0143>.

E.3. Vers une documentation des enjeux des stages en classe d'accueil : étude exploratoire

Marion Didelot *- Marion.Didelot@unige.ch

Mariana Fonseca ** - Mariana.Fonseca@unige.ch

*École de langue et de civilisation françaises, Université de Genève

**École de langue et de civilisation françaises, Université de Genève

Mots-clés : FLE-S, stages en classes d'accueil, alternance intégrative

Notre communication porte sur une discipline émergente au sein de la FORENSEC : la MASE en français langue seconde et scolaire (FLE-S). Ayant pour objectif d'outiller didactiquement les futur-es enseignant-es des classes d'accueil, un des plus grands défis rencontrés dans le cadre des ateliers en didactique du FLE-S consiste à prendre en compte la variété des dispositifs dans lesquels les étudiant-es peuvent être amené-es à effectuer leur stage. A titre d'exemple, au secondaire I, les classes d'accueil peuvent être organisées de manière très différente selon les établissements et comporter une très grande hétérogénéité de niveaux, allant d'élèves peu alphabétisé-es à ceux qui s'apprêtent à rejoindre une classe ordinaire. Au secondaire II, elles se déclinent sous différentes formes : accueil scolaire, classe d'accueil, classe d'insertion scolaire, classe d'orientation professionnelle, classe d'insertion professionnelle ainsi que classe d'alphabétisation (Fonseca Favre, à paraître). Cette hétérogénéité complexifie l'alternance prévue entre formation théorique et pratiques sur le terrain. En effet, comment appréhender la multitude des contextes de stage et leurs enjeux dans des ateliers communs et ainsi mieux outiller tous/tes les étudiant-es pour leurs futures pratiques ?

Sur la base des difficultés observées depuis la mise en place de la formation, nous avons souhaité donner voix aux étudiant-es afin de mieux comprendre comment ils/elles perçoivent les enjeux liés aux stages en classe d'accueil dans l'enseignement secondaire à Genève. Pour cela, nous avons mis en place une étude exploratoire basée sur des focus groups et des questionnaires Lime Survey adressés à tout-es les étudiant-es suivant ou ayant suivi les ateliers en didactique du FLE-S. Nos résultats mettent en lumière les difficultés auxquelles peuvent être confronté-es les étudiant-es et ouvrent des pistes didactiques et institutionnelles en lien avec l'alternance intégrative de la formation.

Références bibliographiques

Fonseca Favre, M., Gajo, L., Gonçalves, L. et Grobet, A. (à paraître). Estruturas de acolhimento, ensino regular e ensino de língua de herança: rumo a uma política articulada empregol do plurilinguismo? In de Goumoëns, C., Gajo, L. & Radhouane, M. « Towards an integrated approach to heritage languages in multilingual education policies: the case of Geneva ». *Language Problems and Language Planning* 49/3.

Session F – Axe 4

F.4. « Aller au musée, mais pour quoi faire ? »

Former les futur-es enseignant-es par la visite au musée comme expérience de reliance dans une formation initiale en alternance

Nahed Ghezraoui - Nahed.ghezraoui@edu.ge.ch

Yves Maurice Jean Barblan - Yves.barblan@unige.ch  <https://orcid.org/0009-0006-9727-5618>

Andreea Capitanescu Benetti - Andreea.capitanescu@unige.ch  <https://orcid.org/0009-0001-8546-460X>

Fabio Antonio Falcone - Fabio-Antonio.falcone@unige.ch  <https://orcid.org/0000-0001-6310-4024>

Université de Genève

Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE)

Mots-clés : expérience esthétique muséale, développement du potentiel créatif de l'élève, contenus d'apprentissage, relation de formation entre formateurs/trices et stagiaire

Résumé

En Romandie, l'enseignement des Arts Plastiques³ et Visuels (APV) — qui doit contribuer « au développement et à la stimulation du potentiel créatif des élèves⁴ » — est volontairement peu normé en termes de prescriptions. Cela signifie qu'il n'existe pas de Moyen d'Enseignement Romand et que le Plan d'Études Romand (PER) reste discret quant à la progression attendue des apprentissages, tant pour l'enseignement primaire que secondaire. Néanmoins, les visées prioritaires du PER mettent l'accent sur l'alternance entre activités de production, favorisant « l'exploration des langages visuels », et activités de réception, favorisant « la construction de références culturelles »⁵. Ainsi il revient à l'enseignant-e (formateur/trice et stagiaire), à partir des pratiques sociales de références caractérisées par leur diversité de déterminer des objets de savoirs et de concevoir des activités susceptibles d'en permettre l'appropriation chez les élèves. Les étudiant-es stagiaires sont encore en développement par rapport aux nombreux objets disciplinaires de l'ensemble du curriculum, et nous nous demandons si et comment ils définissent et transmettent des apprentissages pour une discipline secondaire et non normée. Par la force de l'expérience de formateur/trice, nous faisons le constat que les visées prioritaires restent peu exploitées voire inexploitées par les enseignant-es en formation. L'enjeu de transposition didactique dans ce domaine disciplinaire est d'autant plus exigeant puisqu'il s'agit à la fois de définir des objets de savoirs disciplinaires et de concevoir des dispositifs favorisant le développement du potentiel créatif des élèves par définition individuel. Pour pourvoir à cette difficulté le cours de didactique des APV pour le Bachelor en Enseignement Primaire est centré sur les œuvres et propose aux étudiant-es un dispositif susceptible de favoriser la transposition de contenus d'enseignement. Comment ce dispositif est-il instrumentalisé et peut-il contribuer à une perspective créative de l'agir enseignant dans la présentation de contenus d'apprentissage disciplinaires en APV, tout en ouvrant des perspectives d'interdisciplinarité au sein des pratiques d'enseignement.

Précisément, en tant que formateurs/trices sur le terrain et à l'université, nous questionnons le rôle de l'institution « musée » comme lieu susceptible de favoriser la reliance dans une formation en alternance, ainsi que l'accompagnement des étudiant-es, pour le développement professionnel des stagiaires et in fine le projet global de formation de l'élève.

³ Bien que dénommé Arts Visuels en Suisse, nous optons à dessein ce terme qui renvoie tant aux matériaux qu'à un type de raisonnement ouvert

⁴ <https://portail.ciip.ch/per/domains/4>

⁵ Ibid.

Références bibliographiques

- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage
- Chopin, M.-P. et Sinigaglia, J. (2023). Civiliser les individus : les paradoxes de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle. *L'Observatoire*, 60(1), 15-19. <https://doi.org/10.3917/lobs.060.0015>.
- Chopin, M.-P. et Sinigaglia, J. (2023). L'esprit critique comme visée. Métamorphoses d'une ambition pédagogique dans les domaines de l'éducation aux arts et aux médias. *Carrefours de l'éducation*, 56(2), 143-157. <https://doi.org/10.3917/cdle.056.0143>.
- Darsel, S. et Puivet, R. (2008). *Ce que l'art nous apprend. Les valeurs cognitives dans les arts*. Presses Universitaires de Rennes.
- Dewey, J. (1934/2005). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Doguet, J.-P. (2007). *L'art comme communication. Pour une redéfinition de l'art*. Armand Colin.
- Eloy, F., Bonnery, S., Coavoux, S., Deslyper, R., Giraud, F., Legon, T., Mille, M., & Soulé, V. (2022). Comment la culture vient aux enfants : Repenser les médiations. In *Comment la culture vient aux enfants : Repenser les médiations* (p. 203-237). Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.elyo.2021.01.0203>
- Geay, B., Laillier, J., Mennesson, C., Camus, J., Oria, N., & Hargis, H. (2021). Inégalités culturelles : Retour en enfance. In *Inégalités culturelles : Retour en enfance* (p. 103-188). Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.octob.2021.01.0103>
- Havard Duclos, B., Lozano, L., Chopin, M.-P., Claude, M.-S., Rayou, P., Richaudeau, C. et Blanc, M. (2022). Troisième partie. Ce que l'EAC fait aux élèves et aux enfants. Dans Sous la direction d'A. Jonchery et S. Octobre *L'éducation artistique et culturelle : Une utopie à l'épreuve des sciences sociales* (p. 219-310). Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.jonch.2022.01.0219>.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Peter Lang.
- Michaud, Y. (1999). *Critères esthétiques et jugement de goût*. Éditions Jacqueline Chambon.
- Mili, I. et Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. *Swiss Journal of Educational Research*, 3, 431-452.
- Mili, I. (2018). Petit Jean et l'expérience esthétique. Dans Beaudry, C. Brehm, S. et Boutin, J.-F. *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire : perspectives croisées* (p. 17-37). <https://doi.org/10.17118/11143/14639>.

F.4. Le roman graphique, en alternance : de la théorie à la classe

Federica Rossi - Federica.Rossi@unige.ch  <https://orcid.org/0009-0008-5437-9956>

Université de Genève

Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE)

Mots-clés : roman graphique alternance usage des images, visio textuel

Résumé

L'utilisation de la bande dessinée et du roman graphique dans l'enseignement des langues est bien documentée (Aksoy, 2017 ; Pustka, 2022 ; Roux, 2023 ; Tosti, 2016 ; et d'autres). Il est indéniable que les bandes dessinées peuvent être utilisées à des fins pédagogiques à tous les niveaux d'enseignement et leur usage « s'inscrit dans une tradition de la didactique par l'image » (Kohn 2022, 199). Toutefois, malgré les liens que la bande dessinée a toujours tissé avec le monde de l'éducation, elle reste « un objet didactique assez neuf » (Blanchard & Raux, 2019) et un support de lecture encore peu utilisé.

Cette contribution vise à illustrer une convergence de bonnes pratiques entre les cours de didactique de l'italien (lieu de la théorie) et le terrain (lieu de la pratique). Plus précisément, elle porte sur la réflexion autour de l'usage en classe de langue des images et des textes des romans graphiques, ainsi que sur les compétences développées en matière de multiliteracy. Le roman graphique, en tant que médium qui mélange plusieurs codes, pourrait s'avérer fortement bénéfique pour les élèves qui peinent à s'approprier et à entrer dans des textes plus classiques. C'est un outil intéressant pour stimuler la curiosité des élèves et les sortir de leur apathie, leur permettant ainsi de découvrir des histoires et de travailler sur la langue de façon motivante. Toutefois, il est nécessaire pour l'enseignant-e de réfléchir aux stratégies d'usage d'un roman graphique : en effet, il est possible que le corps enseignant puisse se sentir démunie face à cet objet d'étude. Une formation pour mieux l'appréhender s'avère nécessaire.

Il sera proposé d'explorer un dispositif mis en place, qui a son origine dans l'atelier de didactique de l'italien et qui cherche à relier la formation à une expérience de terrain (Exposition Fumettando Insieme, DIP- Genève, 2024 et 2025), en fournissant des outils aux enseignant-es : le roman graphique sort de l'atelier, pour entrer en classe, et pour revenir ensuite dans l'atelier enrichi de l'expérience du terrain.

Références bibliographiques

- Aksoy, B.N. (2017). Crossing borders with technology: Using graphic novels in foreign language teaching. *Studies in Linguistics, Culture, and FLT*. 2(1), 129–138.
- Beguin, S. (2021). La bande dessinée dans les classes de littérature : entre prescription et pratique, *Transpositio*, 4. <https://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-dans-les-classes-de-litterature-entre-prescription-et-pratique>
- Blanchard, M. & Raux, H. (2019). La bande dessinée, un objet didactique mal identifié. *Tréma*, 51. <https://doi.org/10.4000/trema.481>
- Eco, U.[1964](2017). *Apocalittici, integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultuar di massa*. Bompiani.
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Poorhouse Press.
- Demougian, F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *Linguarum Arena*, 3, 105-115.
- Gavigan, K. (2011). More Powerful than a Locomotive: Using Graphic Novels to Motivate Struggling Male Adolescent Readers. *Journal of Research on Libraries and Young Adults*, 1, (3). <https://www.yalsa.ala.org/jrlya/2011/06/more-powerful-than-a-locomotive-using-graphic-novels-to-motivate-struggling-male-adolescent-readers/>
- Kohn, J. (2022). *Dessiner des petits mickeys : une histoire sociale de la bande dessinée en France et en Belgique, 1945-1968. Histoire contemporaine* 33. Éditions de la Sorbonne.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littérature médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgvfz>.
- Missous, M. (2016). Un médium à la croisée des théories éducatives : bande dessinée et enjeux d'enseignement. Dans N. Rouvière (dir.), *Bandes dessinées et enseignement des humanités* (p. 79-98). UGA Édition.
- Raux, H. (2023). *La bande dessinée en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes.
- Thomson, T. (2008). *Adventures In Graphica: Using Comics and Graphic Novels to Teach Comprehension*. Stenhouse Publishers.
- Tosti, A. (2016). *Graphic novel. Storia e teoria del romanzo a fumetti e del rapporto fra parola e immagine*. Tunus.

Les participant-es de la journée du 5 février 2025 (en l'état au 13 janvier 2026)

Andreea Capitanescu Benetti - Andreea.capitanescu@unige.ch

Anne Billharz - anne.billharz@edu.ge.ch

Anne Monnier - anne.monnier@unige.ch

Annik Nguyen - Annik.Nguyen@unige.ch

Apolline Torregrosa - Apolline.torregrosa@unige.ch

Céline Mazzon - Celine.mazzon@unige.ch

Christophe Bouillot - Christophe.Bouillot@unige.ch

Coralie Delorme - Coralie.Delorme@unige.ch

Cristian Bota - Cristian.Bota@unige.ch

Fabio Antonio Falcone - Fabio-Antonio.falcone@unige.ch

Faustine Roh - faustine.roh@edu.ge.ch

Federica Rossi - Federica.Rossi@unige.ch

Géry Marcoux - Gery.Marcoux@unige.ch

Hélène Conradin - Helene.Conradin@unige.ch

Isabelle Rivollet - Isabelle.Rivollet@unige.ch

Jean-Sébastien Graulich - Jean-Sebastien.graulich@unige.ch

Leonard Rouiller - Leonard.Rouiller@unige.ch

Loïc Maisonneuve - loic.maisonneuve@edu.ge.ch

Manuel Perrenoud - manuel.perrenoud@unige.ch

Marion Didelot - Marion.Didelot@unige.ch

Mathieu Meharech - mathieu.meharech@epa-stcergue.ch

Murièle Jacquier - murièle.jacquier@unige.ch

Nahed Ghezraoui - Nahed.ghezraoui@edu.ge.ch

Pamela Castro - Pamela.Castro@unige.ch

Pascal Boninsegni - pascal.boninsegni@unige.ch

Philippe Garo - Philippe.Garo@unige.ch

Roland Emery - Roland.Emery@unige.ch

Stefanie Rienzo - stefanie.rienzo@unige.ch

Thibaut Colin - thibaut.colin@epa-stcergue.ch

Valérie Hutter - yvalerie.hutter@unige.ch

Valérie Lussi Borer - Valerie.Lussi@unige.ch

Valérie Vianin Bozon - Valerie.Vianin-Bonzon@unige.ch

Vincent Boutière - vincent.boutiere@unige.ch

Virginie Ruppin - Virginie.ruppin@unige.ch

Yann Volpé - Yann.Volpe@unige.ch

Yves Barblan - Yves.barblan@unige.ch

**ÉVÉNEMENT ORGANISÉ PAR LE COMITÉ SCIENTIFIQUE
DE LA JOURNÉE D'ÉTUDE ET DES ANNALES DE L'IUFE**

Jean-Charles Buttier & Federica Rossi

(coordination du comité scientifique)

Yves Barblan

Andreea Capitanescu Benetti

Lionel Dechamboux

Coralie Delorme

Juliette Garnier

Murièle Jacquier

Séverine Perron

Marion Van Brederode

Yann Volpé



Renseignements : csannalesiufe@unige.ch

Université de Genève
Bd du Pont d'Arve 40 | 1211 Genève 4 - Suisse

